

Gendersensible Didaktik im betriebswirtschaftlichen Unterricht

MAG. DR. PETER SLEPCEVIC
 Institut für Wirtschaftspädagogik
 Karl-Franzens-Universität Graz
 peter.slepcevic@uni-graz.at

AO. UNIV.-PROF. MAG. DR. MICHAELA STOCK
 Leiterin des Instituts für Wirtschaftspädagogik
 Karl-Franzens-Universität Graz
 michaela.stock@uni-graz.at

Der Umstand, dass Gleichstellung der Geschlechter insbesondere in Österreich noch in weiter Ferne liegt, zeigt sich u. a. an aktuellen Veröffentlichungen zu Einkommensunterschieden, unterschiedlichen Karrieremöglichkeiten oder der geringen Zahl weiblicher Führungskräfte. Warum muss sich betriebswirtschaftlicher Unterricht mit gendersensibler Didaktik auseinandersetzen? Die Schule ist von dieser Ungleichstellung ja nicht betroffen!

Der Beitrag soll einerseits für die Relevanz dieses Themas sensibilisieren und andererseits Lehrer/innen dabei unterstützen, ihren Unterricht speziell in den wirtschaftlichen Fächern in Richtung einer gendersensiblen Didaktik zu reflektieren.

1 Ausgangslage

„Eine Frau muss ein Mann sein, um Karriere zu machen“ (STRUNK/HERMANN/PRASCHAK 2005, S. 211) lautet der Titel einer Studie an der WU Wien. Es ist ein offenes Geheimnis, dass Österreich noch weit von einer Gleichstellung zwischen Mann und Frau entfernt ist. Die Frage, warum es gerade in Österreich so schwer ist, eine wirkliche Gleichstellung der Geschlechter zu erreichen, sowie die generelle Thematik Gender Mainstreaming, werden in diesem Beitrag zwar nicht weiter vertieft, es steht aber außer Frage, dass es noch einiger gesellschaftlicher Veränderungen bedarf, um eine Gleichstellung der Geschlechter zu erreichen. Diese Veränderungen stellen einen langwierigen Prozess dar und insbesondere Schulen müssen hier essenzielle Impulse setzen, damit nachhaltige Veränderungsprozesse in Gang kommen. So wurde gendersensible Didaktik im Zuge der Einführung des Gender Mainstreaming auch in österreichischen Schulen zum Thema, wobei Gender Mainstreaming im Kontext der Schule die Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern zum Ziel hat. Damit dies möglich wird, ist vor allem das Bewusstmachen, Wahrnehmen und Erkennen von geschlechtsspezifischer Diskriminierung notwendig. Geschlechtersensible Pädagogik selbst ist keine neue pädagogische Methode und bietet keine Patentrezepte an mit denen eine Gleichstellung der Geschlechter automatisch erreicht wird. Geschlechtersensible Pädagogik ist Teil der Beziehung zwischen den Lehrenden und Lernenden und drückt sehr stark die persönliche Haltung der Lehrenden mit aus, wodurch eine Reflexion der eigenen Person unerlässlich wird. Generell ist die Entwicklung vom ausschließlichen Blick auf Mädchen bzw. Frauen hin zu einer Betrachtung des Geschlechterverhältnisses im Allgemeinen fortgeschritten, insbesondere da ein Wandel nur auch durch Einbeziehung von Buben bzw. Männern möglich sein wird (vgl. BMBWK 2003a, S. 13 ff.).

Auf die Frage, warum sich gerade der betriebswirtschaftliche Unterricht mit der gendersensiblen Didaktik auseinandersetzen muss, sind mehrere Antworten möglich. Zum einen kann eine gendersensible Didaktik nur dann Sinn machen, wenn diese in allen Fächern und jederzeit mitberücksichtigt wird – damit ist aber in keiner Weise gemeint, dass *Gender* immer zum Thema des Unterrichts gemacht wird – und zum anderen kann die Ungleichstellung der Geschlechter gerade auch im ökonomischen Kontext sehr gut deutlich gemacht werden. Um zu sensibilisieren, aber auch, um eine gute Basis für die Reflexion des Unterrichts speziell in den wirtschaftlichen Fächern in Richtung einer gendersensiblen Didaktik zu schaffen, sollen im vorliegenden Beitrag gendersensible Didaktik als Ganzes sowie Elemente und Instrumente dafür vorgestellt werden.

2 Lehrpläne humanberuflicher und kaufmännischer Schulen im Licht der Gleichstellung der Geschlechter

Aktionspläne, Programme und entsprechende Gesetze sind im Kontext der Gleichstellung von Frauen und Männern in einer Vielzahl vorhanden. Für die Schule sind aber Lehrpläne von zentraler Bedeutung, weshalb in den anschließenden Ausführungen Ergebnisse einer Analyse dieser mit Fokus auf Gender – Gleichstellung der Geschlechter dargestellt werden.

Im Lehrplan 2004 der Handelsakademie findet sich unter den besonderen Bildungsaufgaben respektive Unterrichtsprinzipien folgende Formulierung: „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. [...] Um den Herausforderungen im Bereich der Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter zu entsprechen, sind die Lehrerinnen und Lehrer im Zuge von *Gender Mainstreaming* und Gleichstellung der Geschlechter angehalten, sich mit der Relevanz der Kategorie Geschlecht auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens auseinanderzusetzen. Eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Bildern und Vorurteilen ist zu führen.“ (HAK 2004, S. 6) Im HAS-Lehrplan 2003 wird nur die „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ (HAS 2003, S. 4) als Unterrichtsprinzip angesprochen. In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen für die höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe finden sich, abhängig vom Ausbildungszweig, ähnliche Formulierungen zur Gleichstellung von Frauen und Männern wieder (vgl. HUM 2006a, S. 4; HUM 2006b, S. 5 und HUM 2007, S. 5).

Auf den ersten Blick ist somit Gender Mainstreaming zumindest in den geprüften Lehrplänen ansatzweise verankert. Diesem Bild widerfährt aber eine merkbare Trübung, wenn darauf hinge-

wiesen wird, dass es insgesamt 13 Unterrichtsprinzipien gibt (vgl. z.B. HAK 2004, S. 6 f.) und Gender Mainstreaming davon nur einen sehr untergeordneten Teil darstellt. Weiters findet es sich weder in den Leitzielen noch in den Kompetenzen dieser Lehrpläne wieder und auch in den Bildungs- und Lehraufgaben zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen wird Gender nicht einmal angesprochen.

Der Grundsatzterlass zur Einführung des Unterrichtsprinzips *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern* von 1995 soll zum gleichrangigen respektive -wertigen Umgang zwischen Frauen und Männern erziehen, die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler wecken, die Ursachen und Auswirkungen tradierter geschlechtsspezifischer Benachteiligungen zu reflektieren, um daraus ein Verhalten zu entwickeln, welches einen Beitrag zur Gleichstellung von Frauen und Männern leistet (vgl. BMBWK 1995). Für die Umsetzung dieses Unterrichtsprinzips werden „die Landesschulräte und der Stadtschulrat ersucht, im Rahmen der pädagogischen Institute einschlägige Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte anzubieten sowie die Bildung von Arbeitsgemeinschaften zu ermöglichen“ (BMBWK 1995). Hier stellt sich natürlich die Frage, ob die pädagogischen Hochschulen, als Nachfolgeeinrichtungen der pädagogischen Institute, solche Fortbildungsveranstaltungen auch heute noch anbieten. Für den vorliegenden Beitrag wurden die öffentlich zugänglichen Websites der pädagogischen Hochschulen in Österreich mit Fokus auf Gender – Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern analysiert. Die Ergebnisse zeigen zwar nur den Status quo des Internet-Angebots, Rückschlüsse auf die Wertigkeit des Themas sind aber naheliegend, denn beim Durchsehen des Programms der pädagogischen Hochschulen für das Studienjahr 2007/2008 nach Genderaspekten zeigt sich ein eher düsteres Bild. Entweder werden gar keine Seminare zum Thema Gender angeboten (z.B. NÖ, OÖ, Stmk, Tirol) oder nur ein bzw. maximal zwei Seminare (z.B. Wien).

Auch vonseiten des Ministeriums wird derzeit anscheinend kein großes Gewicht auf den Bereich Gender gelegt, wie sich zumindest auch aus den im Internet veröffentlichten Schwerpunkten für die Lehrer/innenfort- und -weiterbildung zeigt, bei denen zwar die Unterrichtsprinzipien als allgemeiner Punkt auftauchen, ein stärkeres Bekenntnis zur Gleichstellung der Geschlechter aber fehlt (vgl. BMUKK 2008a).

Dass das angesprochene Unterrichtsprinzip nur in geringem Maße zum Einsatz kommt, zeigte auch eine im Jahr 2000 von HAHN und PASEKA durchgeführte Studie. Sie kamen dabei zu der Erkenntnis, dass die Idee der Gleichstellung von Frauen und Männern zwar allgemein akzeptiert wird und auch das Unterrichtsprinzip den meisten befragten Personen bekannt ist, aber nur eine kleine Minderheit tatsächlich an der Umsetzung dieses Prinzips an den Schulen Interesse zeigt (vgl. HAHN/PASEKA 2000, S. 90).

3 Status quo von Gender im schulischen Kontext

Generell zeigt sich, dass es keine Unterschiede mehr im Ausbildungsniveau von Frauen und Männern gibt. Dies beginnt bei den Schüler/innenzahlen und endet bei den Abschlüssen an Universitäten. Bei kaufmännischen Schulen z.B. ist das Verhältnis zwischen Mädchen und Burschen seit einigen Jahren konstant. So sind im Schnitt seit 2001 um fast 55% mehr Schülerinnen als Schüler an kaufmännischen Schulen in Österreich zu finden. Konkret gab es im Schuljahr 2007/08 33606 Schülerinnen und 22589 Schü-

ler an diesen Schulen (vgl. BMUKK 2008b). Ähnliche Verhältnisse finden sich auch auf den Universitäten. So lag der Frauenanteil unter den gemeldeten Studierenden im Bundesschnitt aller Universitäten im Wintersemester 2006/07 bei 53%. Die Karl-Franzens-Universität Graz beispielsweise lag hier mit 62% sogar deutlich darüber, wobei hier an der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Frauenanteil unter den Studierenden in den letzten Jahren ebenfalls kontinuierlich anstieg und heute bei über 50% liegt. Bei den Studienabschlüssen finden sich ähnliche Verhältnisse. Hingegen ist auf der höchsten hierarchischen Ebene, den Professuren, immer noch der geringste Anteil an Frauen an der Universität festzustellen. 2006 gab es an der Karl-Franzens-Universität Graz nur knapp 17% Frauen auf dieser Ebene (vgl. KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ 2006).

Die oben dargestellten Abschlusszahlen zeigen, dass es zumindest in den kaufmännischen Schulen bzw. bei wirtschaftlichen Studienabschlüssen keine Unterschiede mehr zwischen Frauen und Männern gibt. Warum kommt es dann aber dennoch im Beruf auf allen Ebenen zu markanten Karriere- und Gehaltsunterschieden zwischen Männern und Frauen? Eine von STRUNK u. a. veröffentlichte Langzeitstudie versucht diese Unterschiede zu erklären. In dieser Studie wurden möglichst idente Zwillingspaare aus Frauen und Männern unter den Absolventinnen und Absolventen der Wirtschaftsuniversität Wien gebildet. Ein Ergebnis der Studie ist, dass im Schnitt jede Frau nach zehn Jahren um € 70.000,- weniger verdient hatte als ihr jeweiliger männlicher Zwilling. Das Kriterium, welches diese Gehaltsunterschiede erklärt, ist einzig und allein das Geschlecht. STRUNK u. a. vermuten, dass diese Ungleichbehandlung dadurch zustande kommt, dass ein Vorgesetzter lieber einen Mann fördert, ohne sich dessen unbedingt bewusst zu sein. Das Problem liegt darin, dass die Vorstellung, wie ein erfolgreicher Manager aussieht, männlich dominiert ist (vgl. STRUNK/HERMANN/PRASCHAK 2005, S. 228 ff.).

Die Studie zeigt auch, dass eine Diskriminierung von Frauen, auch wenn diese nicht mehr vordergründig geschieht, noch immer vorherrscht und stark auf den jeweiligen Rollenbildern haftet. Diese Rollenbilder finden sich in allen Bereichen unseres Lebens wieder, im Schulbereich generell ebenso wie z.B. in den verwendeten Lehrbüchern.

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse einer Analyse der Schulbücher Betriebswirtschaft und Rechnungswesen, die an kaufmännischen Schulen mehrheitlich verwendet werden, dargestellt und diskutiert werden.

Bei dieser Analyse fällt auf, dass wie so oft auch hier auf eine geschlechtergerechte Sprache verzichtet wurde, aber natürlich „gilt in jedem dieser Fälle auch die weibliche Form“ (BERLINGER u. a. 2007a, S. 2). Manz formuliert hier etwas mehr: „Dem Verlag MANZ ist es ein grundlegendes Anliegen, Chancengleichheit wo immer möglich zu fördern. Frauen und Männern werden in den Texten und Beispielen dieses Buches gleichberechtigt behandelt. Um den Lesefluss nicht zu stören, wird aber auf das Nebeneinander von weiblichen und männlichen Formen weitgehend verzichtet.“ (SCHNEIDER u. a. 2006, S. IV) Ob dies wirklich umgesetzt wird, darf bezweifelt werden, wie die anschließenden Beispiele verdeutlichen.

In den hier stellvertretend analysierten Schulbüchern finden sich sehr viele Beispiele von mehreren Unternehmen, anhand derer die Schülerinnen und Schüler den jeweiligen Stoff durcharbeiten. Bei den verwendeten Beispielen wird aber trotz dieses Be-

kenntnisses der Verlage respektive Autorinnen und Autoren zur Chancengleichheit eine klare Rollenzuschreibung ersichtlich. Das Hauptunternehmen, welches sich z. B. durch alle fünf Rechnungswesen-Bücher zieht, ist ein Radgeschäft, das von einem Mann geführt wird. Ebenso werden ein Unternehmen, das Fahrradrahmen herstellt, ein Unternehmen, das Bilderrahmen erzeugt bzw. mit diesen handelt, die Bäckerei, die Spedition, eine Fahrradwerkstätte, eine Confiterie, ein Unternehmen, das Naturholzmöbel produziert bzw. mit diesen handelt und die Tischlerei von Männern geführt. Frauen betreiben in den verwendeten Beispielen hingegen folgende Geschäfte: Blumengeschäft, Friseurgeschäft, Sport- und Wellnesshotel und eine Cateringfirma. Bei manchen Beispielen ist nicht klar, wer die Geschäftsführung innehat bzw. wie die Eigentumsverhältnisse aussehen, diese wurden in die Analyse nicht mit aufgenommen (vgl. BERLINGER u. a. 2007a; BERLINGER u. a. 2007b; BERLINGER u. a. 2007c; BERLINGER u. a. 2007d und BERLINGER u. a. 2007e). Dieses Missverhältnis zeigt sich auch in den jeweiligen Berufen, die bei den Beispielen verwendet werden. Obwohl eigentlich keine weiblichen Bezeichnungen (Anmerkung im Vorwort des Schulbuches) verwendet werden, finden sich beispielsweise im Schulbuch für Betriebswirtschaft für den ersten Jahrgang der Handelsakademie dann doch weibliche Formen bei den Berufen wieder: Verkäuferin, Sekretärin, Boutiquenbesitzerin, Kantinenbetreiberin, Steuerberaterin, Architektin, Hausfrau, Vorzimmerdame, Buchhalterin und eine Frau, die kosmetische Produkte vertreibt (vgl. SCHNEIDER u. a. 2006).

Die Analyse zeigt eine eindeutige Richtung. Die Schiefelage der Beispiele ebenso wie die Zuteilung der jeweiligen Unternehmen respektive Berufe zu dem dafür tradierten Geschlecht sind auffällig – Rollenstereotype werden hier in besonderer Weise reproduziert.

4 Elemente einer gendersensiblen Didaktik

Ein geschlechtersensibler Unterricht lässt sich nur realisieren, wenn folgende vier Ebenen beachtet werden: *Unterrichtsinhalte*, *Interaktionen* zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. auch zwischen den Geschlechtern, *Organisation des Unterrichts* und *Institution Schule* als Gesamtheit (vgl. BMBWK 2003a, S. 16). Dieses vor einigen Jahren vom BMBWK entwickelte und zur Verfügung gestellte Ebenenkonzept zur Umsetzung von Gender Mainstreaming an Schulen soll nun in der Folge genauer erläutert werden.

4.1 Unterrichtsinhalte

Bei den Unterrichtsinhalten ist es im wirtschaftlichen Unterricht leichter als es auf den ersten Blick scheint, einen sehr starken Genderaspekt einzubauen. Insbesondere Statistiken werden in diesen Fächern sehr oft verwendet. Angefangen von den Gehältern über die Arbeitsbelastung bis hin zu den Arbeitslosenraten. Hier ist es naheliegend, diese Statistiken in Frauen und Männer zu gliedern um damit nicht nur ein differenzierteres Bild der Situation zu geben, sondern auch, um auf eventuelle Unterschiede aufmerksam zu machen. Wenn eine solche Statistik im Unterricht verwendet wird, muss natürlich auch die Entscheidung getroffen werden, ob über die auftretenden Unterschiede beispielsweise in der Bezahlung weiter diskutiert wird oder nicht. Natürlich ist es wünschenswert, hier Zeit zu investieren und die Schülerinnen und Schüler auch mit dem Thema zu konfrontieren und deren Meinungen dazu einzuholen. Aber auch wenn „der Stoff“ keine Zeit lässt, hier länger zu verweilen, ist allein das Aufscheinen von Frauen und Männern in der Statistik ein wichtiger Schritt in Richtung eines

gendersensiblen Unterrichts, der keine zusätzliche Unterrichtszeit in Anspruch nimmt. Gute Beispiele, die es ermöglichen, den eigenen Unterricht gendersensibel zu gestalten, finden sich auch im Bereich der Betriebswirtschaftslehre. Beispielsweise ist bei der Behandlung der freien Dienstnehmerinnen bzw. Dienstnehmer der Hinweis angebracht, dass dies meist Frauen sind. Anknüpfungspunkte finden sich weiters bei Themenbereichen wie Unternehmensleitung, Tourismuswirtschaft, Teilzeitbeschäftigung oder freie Dienstverträge.

4.2 Interaktionen

Hier liegt der Fokus vor allem auf der Sprache. Eine nicht-diskriminierende Sprache im Unterricht kann mithilfe einiger Verhaltensregeln sehr einfach sichergestellt werden. Zuerst sind Schülerinnen bei Schülern nicht mitgemeint und wenn beide Geschlechter gemeint sind, dann sollen beide Geschlechter angesprochen werden. Weiters kann darauf geachtet werden, dass dabei die Schülerinnen häufig an erster Stelle vorkommen und die männlich aufgeladenen Wörter wie z. B. *jeder* oder *der* durch *alle* bzw. *die* ersetzt werden. Auch sind ebenso Kongruenzen zu beachten, d. h. dass beispielsweise die Schule als Arbeitgeberin und nicht als Arbeitgeber titulierte wird. Natürlich fruchten diese Regeln nur dann, wenn sie auch im geschriebenen Wort angewendet werden. Wichtig ist hier, dass ein Bewusstsein dafür entsteht, dass Sprache Wirklichkeit schafft, dass Sprache sich verändert und es keinen Grund gibt, falsche aber *grammatikalisch richtige* Sätze ständig zu reproduzieren. All diese Punkte sollen vor allem dazu führen, dass die Selbstverständlichkeit des Mitgemeintfühlers respektive des *Unter-Männer-subsummiert-werden* bei Frauen abgebaut wird und sich die Schülerinnen und Schüler an eine geschlechtsneutrale Sprache überhaupt einmal gewöhnen (vgl. BMBWK 2003a, S. 48 ff.).

4.3 Organisation des Unterrichts

Bei der Organisation des Unterrichts sind insbesondere hinsichtlich der Vorbereitung und der Durchführung einige Punkte für gendersensible Didaktik zu beachten. In der Vorbereitung der Inhalte ist die Frage zu stellen, ob ein Genderaspekt neu aufgenommen und wie viel Zeit dafür eingeplant wird. Bei der Vorbereitung der Unterlagen sind insbesondere die Sprache und die verwendeten Beispiele zu überprüfen. Bei der Gestaltung des Unterrichts selbst können unterschiedliche Aspekte bei der Anfangs-, Lehr- und Schlussituation festgemacht werden. In der Anfangssituation ist es wichtig, zuerst die Präsenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bewusst zu machen. Auch die eigene Vorstellung kann einen Genderaspekt vermitteln und natürlich sind auch die Regeln, die für die Gruppe aufgestellt werden, von großem Interesse. Für die Lehrsituation selbst sind einige Vorüberlegungen zu treffen, beispielsweise ob es Bereiche gibt, in denen besonders auf eine gendersensible Sprache geachtet werden muss. Weiters ist zu klären, wie mit Widerständen gegen Gender umgegangen wird und ob auf mögliche spontane Fragen zu diesem Thema reagiert werden kann bzw. ob entsprechende Zeitressourcen dafür geplant werden. Hier ist auch die Entscheidung zu treffen, ob das Einbringen von persönlichen Erfahrungen der Gruppe in den Unterricht gefördert wird. Auch die Lehrprozesse selbst sind genderbewusst zu gestalten, d. h., es ist erforderlich, bei der Zusammensetzung der Gruppen respektive der Verteilung von Rollen achtsam vorzugehen. Für die Schlussituation ist es immer von Interesse, welche Punkte als besonders wichtig hervorgehoben werden und ob Feed-

back der Gruppe, nicht nur zu den Inhalten, sondern auch zu den Abläufen, eingeholt wird (vgl. BMBWK 2003a, S. 18 ff.).

4.4 Institution Schule

Auf Ebene der Organisation Schule hat als erster Schritt eine Genderanalyse formaler Organisationsstrukturen und informeller Organisationskulturen zu erfolgen. Es ist zu überprüfen, ob es Bereiche an der Schule mit geschlechtsspezifischen Auffälligkeiten gibt. Wenn dies festgestellt wird, erscheint es sinnvoll, eine konkrete Untersuchung darauf folgen zu lassen. Weiters ist zu erheben, zu welchen Themen Informations- bzw. Fortbildungsbedarf besteht und welche generellen Gender-Vorhaben an der Schule möglich wären. Ein wichtiger Punkt hierbei ist, den Ablauf der generellen Entscheidungsprozesse, die sich an der Schule entwickelt haben, genauer zu hinterfragen (vgl. BMBWK 2003a, S. 26).

Thematisierung von Geschlechterverhältnissen ist für alle Beteiligten eine große Herausforderung, da die Auseinandersetzung damit immer auch die eigene Person mit einschließt und viele Fragen aufwirft. Wie lebe ich als Frau/Mann? Weiters spielen dabei immer Macht- und Einflussfragen eine große Rolle. Diese Widerstände müssen sehr ernst genommen werden. Dazu kommt, dass Organisationen sich generell nicht gerne verändern, da wir uns als Frauen und Männer auch nicht gerne ändern. Diese Widerstände beruhen aber nicht nur auf der Angst vor der Zukunft, dazu kommen weitere unbewusste Widerstände, hervorgerufen durch eine gelernte Sorglosigkeit, konservative Vorprägungen und ausgeprägte Einstellungen (vgl. BÖHNISCH 1979, S. 29 ff.). An einer Schule finden sich Merkmale, die diesen Veränderungswiderstand verstärken. Das Organisationsbewusstsein der Schule ist immer noch sehr schwach ausgeprägt (Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer; *in meinem Unterricht mache ich, was ich will*) und mangelhafte Kommunikationsstrukturen zwischen geschlechtssensibel arbeitenden Gruppen und der Gesamtorganisation erleichtern die Entwicklung einer gendersensiblen Schule auch nicht (vgl. BMBWK 2003a, S. 29).

5 Erklärungsansätze, warum es nicht funktioniert

Warum ist die Umsetzung des Gender Mainstreaming an Schulen trotz aller Programme und Aktionspläne so schwer zu erreichen? Grundsätzlich sind auch alle erforderlichen gesetzlichen Rahmenbedingungen vorhanden und die Schule als Organisation des Lehrens und Lernens sollte mit der Umsetzung kein nennenswertes Problem haben.

Die Schwierigkeit liegt darin, dass auch Organisationen ein Geschlecht haben und keine geschlechtsneutralen Konstrukte sind und die österreichischen Schulen dem männlichen Geschlecht zurechenbar erscheinen (vgl. BMBWK 2003a, S. 22). Unter diesem Blickwinkel wird eine Organisation als Forum gesehen, in dem kulturelle Bilder von Geschlecht erzeugt bzw. reorganisiert und vor allem immer wieder reproduziert werden, so wie dies beispielsweise immer noch in den Lehrbüchern geschieht. Für die Schulen geschieht diese Fest- respektive Weiterschreibung der Geschlechtsbilder durch die „herkömmlichen männer-/bubendominierten Lehrinhalte, die Kommunikations- und Interaktionsformen (von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, anderen Schulverantwortlichen), die Unterrichtsorganisation, -methodik, (und) -didaktik“ (BMBWK 2003a, S. 22). Weiters zeigt sich die männliche Organisation aufgrund der historischen Entwicklungen in formalen Organisationsstrukturen und informeller Organisationskultur (vgl. BMBWK 2003a, S. 22).

CONNELL unterscheidet in diesem Zusammenhang vier Bereiche, an denen sich diese männliche Organisation Schule zeigen lässt: *Machtverhältnisse* (Power Relations), *Arbeitsteilung* (Division of Labor), *Emotionalität* (Patterns of Emotion) und *Symbolisierung* (Symbolization) (vgl. CONELL 1996, S. 213 f.), die in der Folge näher erläutert werden.

Die *Machtverhältnisse* bzw. die Gleichsetzung von Männlichkeit mit Autorität prägen das Bild der Schülerinnen und Schüler von den Geschlechtern. PALZKILL und SCHEFFEL sehen hier auch ein Bündnis zwischen *Lehrerinnen* und *Schülern*, welches die männlichen Machtverhältnisse festigt (vgl. PALZKILL/SCHEFFEL 1996, S. 64 ff.). Bei der *Arbeitsteilung* ist zuerst eine starke geschlechtsspezifische Spezialisierung der Lehrerinnen und Lehrer nach Schultypen zu erkennen. Der Anteil der Lehrerinnen im Sekundarbereich I lag 2005 bei 66,2% (vgl. EURYDICE 2005, S. 237). Weiters findet sich auch eine Spezialisierung bei den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Schultypen, Wahlpflichtfächer und Freigegegenständen. Auch die immer noch vorherrschende Organisation der Halbtagsschule erschwert es primär Frauen, im Beruf Fuß zu fassen. Weiters zeigt sich, dass auch in der Zusammenarbeit mit der Schule fast immer die Mütter die schulischen Aktivitäten wie Faschingsfeste oder Eislaufen erst durch ihre Mithilfe ermöglichen, ganz abgesehen von der Unterstützungsfunktion der Frauen für ihre Kinder betreffend Nachhilfe, Hausaufgaben u. a. (vgl. BMBWK 2003a, S. 24). „Die frauenfeindliche schulische Praxis liefert Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen beiderlei Geschlechts am lebenden Modell der Mütter immer wieder neu und höchst anschaulich die Vorstellung davon, wie eine „normale“, „gute“ Mutter *eigentlich* zu sein und welchen Ansprüchen sie zu genügen hat.“ (ENDERS-DRAGÄSSER 1996, S. 54) Im Bereich der *Emotionalität und der Beziehungen* und auch der *Symbolisierungen*, wie beispielsweise „uniforms and dress codes, formal and informal languages codes“ (CONNELL 1996, S. 214), wird die Organisation Schule als männliche Organisation weiter gefestigt respektive fortgeschrieben (vgl. BMBWK 2003a, S. 24).

6 Umsetzung einer gendersensiblen Didaktik

„Das erste und oberste Paradoxon von gender ist, dass die Institution, ehe sie abgebaut werden kann, erst einmal ganz sichtbar gemacht werden muss.“ (LORBER 2003, S. 52) Generell muss beachtet werden, dass Geschlecht eine gesellschaftlich-kulturelle Konstruktion ist, die sich im Laufe der Geschichte entwickelt und vor allem ständig geändert hat. Um eine Änderung zu einer Geschlechtergerechtigkeit zu bewirken, müssen zuerst die unbewusst vorhandenen Stereotypen zu *weiblich* und *männlich* bewusst gemacht werden. Eine Möglichkeit, dies zu erreichen, liegt in der Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation für die Lehre (vgl. SPIESS 2006, S. 11). Genderkompetenz ist notwendig, damit die eigene Lehre jeder Person gerecht wird. Sie bedeutet, dass bewusst wird, wie die eigenen Geschlechterrollen, -identitäten und -konstruktionen entwickelt wurden, um aufbauend darauf Veränderung vorzunehmen. HAGEMANN-WHITE sieht das Ziel der Genderkompetenz darin, dass in der Lehre „die Kategorie Geschlecht möglichst selten eine blinde Wirksamkeit entfaltet“ (HAGEMANN-WHITE 1988, S. 57).

Bevor auf die Elemente einer gendersensiblen Didaktik eingegangen wird, muss Raum für eine bedeutungsvolle Vorbemerkung sein: „Bei einer geschlechtergerechten Lehre geht es im Grunde nicht um Unterstützung weiblicher oder männlicher Identitätsbildung, es geht auch nicht darum, das ‚Weibliche‘ aufzuwerten.“

(SPIESS 2006, S. 14) Im Vordergrund soll das Entdecken der Differenzierungen stehen, da nur so dieser Zwang zu einer Zuordnung in zwei Gruppen abgebaut werden kann. Mithilfe der gendersensiblen Didaktik soll es ermöglicht werden, den *heimlichen Lehrplan* zu verhindern, der Aussagen und Zuschreibungen zu und über die Geschlechter explizit oder implizit vermittelt. Dies geschieht vor allem durch die Lehrinhalte, Unterrichtsmaterialien, Schulbücher und Curricula, durch das generelle Kommunikationsgeschehen bzw. die Didaktik in der Schule und weiters durch die generelle Organisation der Schule und des Unterrichts respektive deren formalen und informellen Organisationsstrukturen (vgl. SCHNEIDER 2006, S. 3).

Für eine geschlechtersensible Lehre sind folgende vier Elemente zeitgleich zu berücksichtigen. Die Sprache und Mehrperspektivität in der Lehre, der Medieneinsatz und das Verhalten.

6.1 Sprache in der Lehre

Rätsel: Ein Vater wird mit seinem Sohn in einen furchtbaren Verkehrsunfall verwickelt. Der Vater stirbt am Unfallort. Der Sohn wird schwer verletzt mit Blaulicht in die nächste Klinik eingeliefert und sofort in den Operationssaal gebracht. Der diensthabende Chirurg betritt den Raum und denkt, es handelt sich um einen Routinefall. Beim Anblick des Jungen erbleicht er jedoch und stammelt: „*Es ist mein Sohn!*“ Die Auflösung dieses „Rätsels“ besteht darin, dass der „Chirurg“ eine Chirurgin ist, und zwar die Mutter (vgl. METZ-GÖCKEL/KAMPHANS 2002, S. 7 f.). Wie das *Rätsel des Chirurgen* zeigt, hat Sprache einen gewaltigen Einfluss auf unsere Sichtweisen und Einstellungen. Dieses Beispiel verdeutlicht auch das *Problem* der generischen Formen, d. h. die Formen, die sich sowohl auf Frauen als auch auf Männer beziehen können (vgl. HORNSCHIEDT 2007).

Auch von Seiten des Ministeriums wird eine genderechte Sprache unterstützt; so findet sich im Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln, dass „Frauen und Mädchen durch Verwendung auch von weiblichen Personenbezeichnungen in den Unterrichtsmitteln sichtbar gemacht werden [sollen]. Weibliche Personen sollen nicht in einer männlichen Form ‚mitgemeint‘ werden.“ (BMBWK 2003b, S. 7) Dieser Leitfaden dürfte sich allerdings nicht allzuweit verbreitet haben. Es hat sich in mehreren Studien gezeigt, dass in Bezug auf die Wahrnehmung von Frauen und Männern die Neutralisierung des Geschlechts keine Auswirkung hat. Hingegen zeigt sich, dass Doppelformen zu einer stärkeren Wahrnehmung von Frauen führen. Formen mit einem Binnen-I erzielen sogar noch eine größere Wahrnehmung als Doppelformen (vgl. GRABRUCKER 1993, S. 48 ff.). Sprache schafft also Wirklichkeit und setzt Signale.

Es gibt mehrere Leitfäden und Sammlungen für eine geschlechtergerechte Sprache und es stellt kein Problem dar, den eigenen Unterricht entsprechend anzupassen. Wichtig ist, dass beide Geschlechter sichtbar und hörbar gemacht werden. Um dieses zu erreichen, müssen erstens durchgehend weibliche wie männliche Funktionsbegriffe verwendet werden, zweitens muss die Sprache eindeutig sein, d. h., männliche Personenbezeichnungen sind nur dort zu verwenden, wo ausschließlich Männer gemeint sind, und drittens sind bei den Anredeformen ebenfalls beide Geschlechter zu berücksichtigen. Damit dies erreicht wird, sollen, auch in der Mehrzahl, personenbezogene Substantive verwendet, ein symmetrischer Sprachgebrauch gepflegt, geschlechterneutrale Begriffe und Redewendungen verwendet sowie Hierarchisie-

rungen bei der Bewertung von *weiblichen* und *männlichen* Gebieten unterlassen werden (vgl. z. B. SPIESS 1999, AKGL 2007 und BMBWK 2003a, S. 49 ff.). Ebenso sind allgemeine Begriffe kritisch zu hinterfragen, ob diese nicht eine Diskriminierung der Geschlechter fördern. Beispielsweise ist oft zu lesen, dass das allgemeine Wahlrecht 1907 eingeführt wurde – dies stimmt aber nur für Männer, Frauen durften erst 1919 wählen (vgl. BRAUNEDER 2007).

6.2 Mehrperspektivität in der Lehre

Bei diesem Punkt geht es vor allem darum, dass sich Lehrende bewusst werden, dass in einer gendersensiblen Lehre mehrere Perspektiven, bezogen auf das Geschlecht, beachtet werden müssen. Wichtig ist, dass Unterscheidungen zwischen Frauen und Männern sichtbar gemacht werden, gleichzeitig dürfen aber auch die Differenzen innerhalb der Gruppe der Frauen bzw. Männer nicht außen vor bleiben, da dies sonst erst recht wieder Stereotypen fördert. Hier ist es auch wichtig, dass weibliche Vorbilder gesucht und gezeigt werden. Weiters muss damit gerechnet werden, dass viele Frauen dem Genderthema reserviert gegenüberstehen, da diese meinen, dass sie damit keine Probleme haben bzw. keinerlei Diskriminierung ausgesetzt sind. Diese Einstellung resultiert aber vor allem aus einem mangelnden Bewusstsein vieler Frauen, welches aber u. a. mit Hinweis auf die immer noch vorherrschenden Gehaltsunterschiede ins Wanken gebracht werden kann (vgl. SPIESS 2006, S. 12 f.). Abgesehen von vielen Lehrerinnen und Lehrern verschließen sich auch oft die Schülerinnen und Schüler diesen Fragestellungen. Bei Jugendlichen ist dies aus entwicklungspsychologischen Aspekten noch eher verständlich, da diese gerade in einer Phase sind, in der sie um ihre noch ungefestigte Identität als Frau bzw. Mann ringen und damit alle reflexiven Prozesse, die Verunsicherung bedeuten können, scheuen. Weiters wird Gender meist nicht von den Schülerinnen und Schülern gefordert, sondern, zum Glück, von den Curricula oktroyiert. Insbesondere bei Schülerinnen kann dies dazu führen, dass sie sich als Objekte der Forschung sehen und damit das gesamte Thema ablehnen. Aus diesem Grund bietet es sich an, Gender beiläufig in den Unterricht einzubauen (z. B. durch geschlechtergerechte Beispiele) und nicht extra darauf hinzuweisen, dass jetzt Gender das Thema ist (vgl. KLEIN-UERLINGS 2005, S. 224 f.). Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass es unabdingbar ist, das Thema Gender ständig mitzubedenken, hin und wieder muss die Gender-Brille aber auch abgesetzt werden, da auch nicht alle Phänomene der Welt unter Gender-Gesichtspunkten zu sehen sind (vgl. SPIESS 2006, S. 123).

6.3 Medieneinsatz

Den Schulbüchern respektive Unterrichtsmaterialien kommt eine zentrale Rolle zu, da diese ein sehr wichtiges Medium der schulischen Sozialisation sind. Durch sie werden bestimmte Realitätsbereiche dargestellt – somit wird Wirklichkeit konstruiert; andere Realitätsbereiche werden aber negiert. Weiters vermitteln diese auch Werte und Normen und diese fußen, zumindest in den hier betrachteten Schulbüchern, nur auf tradierten Rollenbildern.

Bezüglich des Medieneinsatzes gibt es einige sehr einfache Punkte, die helfen, einen geschlechtergerechten Unterricht zu ermöglichen. Bereits angesprochen ist die Forderung nach sprachlicher Sichtbarmachung der Frauen. Weiters sollen Statistiken, wenn möglich, immer geschlechterdifferenziert verwendet werden. Alle Medien sollen auf offene und versteckte Geschlechterstereo-

typen überprüft werden, d. h., Fragen wie: *Gibt es traditionelle und überholte Frauen- und Männerbilder darin?* oder *Wie oft kommen die verschiedenen Geschlechter in Text und Bild darin vor?* sollten beim Vorbereiten beachtet werden. Abschließend ist auch zu überlegen, welches Beispiel für die Veranschaulichung eines Vorgangs gewählt wird. Welche Geschlechterrollen werden durch dieses Beispiel gefestigt oder aufgelöst? Wie oft werden welche Geschlechter bei welcher Tätigkeit dargestellt? Wer übt welche Freizeitaktivitäten aus bzw. hat welche Berufe? (vgl. SPIESS 2006, S. 13 f. und SCHNEIDER 2006, S. 3)

6.4 Verhaltensvorschläge

Das vierte Element im Konzept für eine geschlechtersensible Lehre beinhaltet folgende Vorschläge zum Verhalten (vgl. SPIESS 2006, S.14):

- Traue allen teilnehmenden Personen gleich viel zu, d. h., mache keine geschlechtstypischen Unterscheidungen.
- Versuche Aufmerksamkeit in verschiedenen Lehrsituationen gerecht zu verteilen, z. B. werden in der Regel bei Diskussionen oft die männlichen Teilnehmer bevorzugt.
- Achte auch auf Blickkontakt, da die als *Generalisierte* wahrgenommenen Personen oft männlich sind.
- Vermeide sexuelle Anspielungen, bleibe auf Distanz und lobe Leistung.
- Achte auf neutrales Verhalten und sei im Umgang sachlich.

Wie bereits angesprochen, soll in der Lehre nicht mit der Unterscheidung zwischen Frauen und Männern gearbeitet werden, respektive sollen Differenzen zwischen den Geschlechtern nur dann angesprochen werden, wenn auch ihre strukturellen Ursachen berücksichtigt werden können. Diese Verhaltensvorschläge klingen sehr logisch und im Grunde werden alle Lehrenden von sich sagen, dass sie diese auf jeden Fall einhalten. Es hat sich aber durch mehrere wissenschaftliche Untersuchungen gezeigt (vgl. z. B. TIEDEMANN 1995 und ZIEGLER u. a. 1998), dass eines der größten Hindernisse für eine Erziehung zu Gleichstellung der Geschlechter in Schulen genau diese unreflektierte alltägliche Konstruktion von sozialem Geschlecht ist. Im Verhalten von Lehrenden bestehen sehr große geschlechtsspezifische Unterschiede gegenüber den Lernenden. Mädchen und Burschen werden ganz unterschiedlich behandelt bzw. wahrgenommen und bekommen auch unterschiedliche Rückmeldungen auf ihr schulisches Verhalten. Beispielsweise waren Mathematik- und Physiklehrkräfte in einer deutschen Studie davon überzeugt, dass Mädchen und Burschen in ihren Fächern unterschiedlich begabt sind und dies wirkt sich natürlich auf die Erfolgszuversicht insbesondere der Schülerinnen sehr ungünstig aus (vgl. SCHNEIDER 2006, S. 4 und SCHNEIDER 2002, S. 467 f.).

7 Fazit

Anstelle einer ausführlichen Zusammenfassung sollen an dieser Stelle folgende drei prägnante Sätze den Abschluss dieses Artikels zur gendersensiblen Didaktik bilden:

- Genderthemen passen nicht immer (aber öfter als gedacht)!
- Gendersensible Didaktik ist nicht nur Sprache (aber Sprache ist ein wichtiges Instrument)!
- Genderthemen sind nicht die einzigen Themen (aber es ist immer möglich, sie mit zu berücksichtigen)!



Literatur:

- AKGL, Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen an der Karl-Franzens-Universität Graz (2007): Vorschläge zum geschlechtergerechten Formulieren. Online: <http://www.uni-graz.at/akgl/wuvsprachelsprache.htm>, Stand: 17.03.08
- BERLINGER, R. u. a. (2007a): *Rechnungswesen heute I/1 HAK, HAS, 3. Auflage*, Trauner Verlag, Linz
- BERLINGER, R. u. a. (2007b): *Rechnungswesen heute II HAK, 3. Auflage*, Trauner Verlag, Linz
- BERLINGER, R. u. a. (2007c): *Rechnungswesen heute III HAK, 3. Auflage*, Trauner Verlag, Linz
- BERLINGER, R. u. a. (2007d): *Rechnungswesen heute IV HAK, 2. Auflage*, Trauner Verlag, Linz
- BERLINGER, R. u. a. (2007e): *Rechnungswesen heute V HAK*, Trauner Verlag, Linz
- BMBWK (1995): *Grundsatzentwurf zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“*. Online: <http://archiv.bmbwk.gv.at/ministerium/rs/1995-77.xml>, Stand: 11.03.08
- BMBWK (2003a): *Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe*. Online: http://www.wapp.bmbwk.gv.at/medien/10634_PDFaufbld76.pdf, Stand: 20.03.08
- BMBWK (2003b): *Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln*. Online: http://www.edubi.at/dl/Leitfaden_Unterrichtsmittel.pdf, Stand: 17.03.08
- BMUKK (2008a): *Ziele der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung*. Online: http://www.bmukk.gv.at/schulen/04/Ziele_Lehrerfortbildung1752.xml#Derzeitige, Stand: 11.03.08
- BMUKK (2008b): *Zahlenmaterial wurde von der Sektion Berufsbildung, Abteilung für kaufmännische mittlere und höhere Schulen zur Verfügung gestellt*
- BÖHNISCH, W. (1979): *Personale Widerstände bei der Durchsetzung von Innovationen*, Poeschl Verlag, Stuttgart
- BRAUNEDER, W. (2007): *Hundert Jahre Allgemeines Wahlrecht in Österreich. Der lange Weg zu einem modernen Wahlrecht*. Online: http://www.ots.at/presseausendung.php?schlüssel=OTS_20071109_OTSO274, Stand: 10.02.08
- CONNELL, R. (1996): *Teaching the Boys, New Research on Masculinity and Gender Strategies for Schools*. In: *Teachers College Record*, Vol 98, Nr. 2, S. 206–235
- ENDERS-Dräger, U. (1996): *Altraum Hausaufgaben. Der Missbrauch der Mütter*. In: *Die Grundschulzeitschrift*, Heft 94, S. 52–55
- EURYDICE (2005): *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2005*. Online: http://www.eurydice.org/resources/eurydice/pdf/0_integral/052DE.pdf, Stand: 20.03.08
- GRABRUCKER, M. (1993): *Vater Staat hat keine Muttersprache*, Fischer, Frankfurt am Main
- HAGEMANN-WHITE, C. (1988): *Geschlecht und Erziehung*. In: Pfister, G. (Hrsg.): *Zurück zur Mädchenschule?*, Centaurus-Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler, S. 41–60
- HAHN, C./PASEKA, A. (2000): *Traum und Realität: Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“*. Ein Evaluationsbericht. *Theorie & Praxis, Texte zur Lehrerbildung*, Heft 12, Wien
- HAK (2004): *Lehrplan der Handelsakademie*. Online: http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf, Stand: 10.03.08
- HAS (2003): *Lehrplan der Handelsschulen*. Online: http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/842_HAS.pdf, Stand: 10.03.08
- HORNSCHIEDT, A. (2007): *Mitgemeint? Ist Sprache Gender diskriminierend, sind es die SprecherInnen oder ist es die Wirklichkeit? Gastvortrag im Rahmen der Gender-Studies an der Karl-Franzens-Universität Graz am 04. Juni 2007*. Online als Audiofile: http://www.uni-graz.at/kff/wu/wmedia_archiv/audiofile.html#hornscheidt, Stand: 14.03.08
- HUM (2006a): *Lehrplan Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Ausbildungszeitung Kultur- und Kongressmanagement*. Online: http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/1206_HLW_KultKongrMan2006.pdf, Stand: 19.03.08
- HUM (2006b): *Lehrplan Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Schulversuch Ausbildungszeitung Kommunikation und Mediendesign*. Online: http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/1134_SV%20-%20HLW%20%20AZ%20Kommunikation%20und%20Mediendesign.pdf, Stand: 19.03.08
- HUM (2007): *Lehrplan Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Schulversuch Ausbildungszeitung Sozialmanagement*. Online: http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/1234_HLW_AZSozialmanagement2007.pdf, Stand: 19.03.08
- KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ (2006): *Zahlen, Fakten, Analysen, Chancengleichheit an der uni graz. Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz* (Hrsg.), Graz
- KLEIN-UERLING, B. (2005): *Vom Umgang mit Schwierigkeiten bei der Verankerung von Gender Mainstreaming*. In: *Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, und dem Landesinstitut für Schule (Hrsg.): Schule im Gender Mainstream, Denkskizze – Erfahrungen – Perspektiven*, S. 222–227. Online: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gendermainstreaming/reader/ii_handlungsfelder/ii_8_klein.pdf, Stand: 17.03.08
- LORBER, J. (2003): *Gender-Paradoxien, Leske und Budrich, Opladen, New Haven*
- METZ-GÖCKEL, S./KAMPHANS, M. (2002): *Zum geschlechterbewussten Sprachgebrauch, BMBF-Projekt „Neue Medien in der Bildung – Förderbereich Hochschule“*. Online: http://www.bfh.ch/content/services/gleichst/Gender/sprache_metzgoeckel.pdf, Stand: 20.05.08
- PALZKILL, B./SCHEFFEL, H.: *Selbstbehauptung im beruflichen Alltag von Lehrerinnen*. In: Kaiser, A. (Hrsg.): *FrauenStärken – ändern Schule*. 10. Bundeskongress Frauen & Schule. Kleine Verlag, Bielefeld, S. 64–69
- SCHNEIDER, C. (2002): *Die Schule ist männlich!* In: *SWS-Rundschau*, 42 Jg., Heft 4, S. 464–488. Online: http://www.efeu.or.at/seiten/artikel/schule_ist_maennlich_schneider.pdf, Stand: 18.03.08
- SCHNEIDER, C. (2006): *Vom „heimlichen Lehrplan“ zu gender-fairen Unterrichtsmaterialien: Über Eisberge, Haltungen, pädagogische Standards und good practice*. In: *Mörtz, A./Hey, B., Frauenforschung und Frauenförderung der Universität Graz* (Hrsg.): *geschlecht + didaktik*. Online: http://www.uni-graz.at/kff/wu/wgeschlecht_didaktik/schneider.pdf, Stand: 13.03.08
- SCHNEIDER, W. u. a. (2006): *Betriebswirtschaft HAK I, MANZ Verlag, Wien*
- SPIESS, G. (1999): *Leitfaden für ein geschlechtergerechtes Sprechen*. Online: <http://www.duesseldorf.de/frauen/download/spracheleitfaden.pdf>, Stand: 17.03.08
- SPIESS, G. (2006): *Voll gesellschaftsfähig – mit einer gendersensiblen Lehre*. In: *Mörtz, A./Hey, B., Frauenforschung und Frauenförderung der Universität Graz* (Hrsg.): *geschlecht + didaktik*. Online: http://www.uni-graz.at/kff/wu/wgeschlecht_didaktik/spies.pdf, Stand: 14.03.08
- STRUNK, G./HERMANN, A./PRASCHAK, S. (2005): *Eine Frau muss ein Mann sein, um Karriere zu machen*. In: *Mayrhofer, W./Meyer, M./Steyrer, J. (Hrsg.): Macht?Erfolg?Reich?Glücklich?*, Linde Verlag, Wien, S. 211–242
- TIEDEMANN, J. (1995): *Geschlechtstypische Erwartungen von Lehrkräften im Mathematikunterricht der Grundschule*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Heft 3/4, S. 153–161
- ZIEGLER, A./KUHN, C./HELLER, K. (1998): *Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtspezifischer Begabung und Motivation*. In: *Psychologische Beiträge*, 40, S. 271–287